I.U.F.M
Académie de MONTPELLIER
Site de NIMES

PERSICO Elodie

LA DIFFERENCIATION PEDAGOGIQUE : UNE REPONSE A L'HETEROGENEITE SCOLAIRE ?

CONTEXTE DU MEMOIRE :
EPS
Classe de 2NDE 2
LET Jean-Baptiste DUMAS, ALES

ANNEE UNIVERSITAIRE: 2003/2004

TUTEUR DE MEMOIRE :
Mme Francine SENERS
ASSESSEUR :
Mr Patrick SENERS

RESUME

Au sein d’une classe, plus particulièrement en seconde, l’enseignant d’éducation physique et sportive est confronté à l’hétérogénéité sociale, scolaire, des niveaux de pratique, de sexe et des motivations de ses élèves.

Face à l’ensemble de ces individualités, l’enseignant doit proposer à la fois un enseignement répondant aux exigences des textes programmes du B.O du 31/08/2000 tout en s’adaptant aux caractéristiques de son public scolaire.

Dans ce mémoire, la différenciation pédagogique a été expérimentée comme un outil didactico-pédagogique entrant en adéquation avec cette double exigence :

Adhérer aux programmes nationaux
Prendre en compte l’hétérogénéité d’une classe de seconde.

TRADUCTION

In einer Klasse, insbesondere in der Klasse von Sekunde, wird der Sportlehrer mit der sozialen Schulheterogenität, mit Niveaus der Praxis, des Geschlechtes und der Motivierungen seiner Schüler konfrontiert.

Angesichts der Gesamheit dieser Individualitäten muss der Lehrer einen Unterricht gleichzeitig vorschlagen, der den Forderungen der Texte (B.O du 30/08/00) entspricht, indem er sich an die Eigenschaften seiner Schülöffentlichkeit anpasst.

In dieser Denkschrift ist die pädagogische Unterscheidung als ein didacto-pädagogisches Werkzeug experimentiert worden, das in Entsprechung mit dieser doppelten Forderung hineingeht :

Den nationalen Programmen beizutreten,
Die Heterogenität einer Klasse von Sekunde zu berücksichtigen.

MOTS-CLES

Hétérogénéité scolaire, différenciation pédagogique, autonomie, motivation

INTRODUCTION

I - PRESENTATION DU CONTEXTE :

A- L'ETABLISSEMENT :

La cité scolaire JB DUMAS d'Alès (GARD) héberge les deux lycées répartis en trois cycles :

- ✍ Le lycée général et technologique avec :
  - ✍Un cycle général
  - ✍Un cycle technologique
- ✍ Le lycée professionnel avec :
  - ✍Un cycle professionnel

Elle possède un internat et des services communs avec des collèges voisins.
Elle reçoit tous les élèves de l'enseignement public issus du B.I.P.E.

Le lycée JB DUMAS possède toutes les sections générales et technologiques qu'on trouve habituellement dans un lycée de Service Public :

Sections : Littéraire,
Scientifique,
Economique et Sociale,
Sciences des Techniques Tertiaires,
Sciences des Techniques de l'Ingénieur,
Brevet d'Etudes Professionnelles,
Classes d'Apprentissage Professionnel,
Baccalauréat Professionnel.

Quelques sections donnent à l'établissement un caractère particulier :

- ✍Terminale préparant aux grandes écoles
- ✍BTS Assistance Technique d'Ingénieur
- ✍BTS Assistant de Direction
- ✍TSI
- ✍Section chimie lycée professionnel
- ✍Option Arts : Cinéma, audiovisuel, danse
- ✍Option théâtre : expression dramatique.

La cité scolaire abrite également un GRETA.

La multiplicité des formations, l'effectif impressionnant (4 000 élèves), les préparations pré et post baccalauréat témoignent de l'hétérogénéité de l'établissement, porteuse de richesses et de difficultés.

B- L'EPS

1- LE PROJET D'EPS

Il répond aux missions définies par les textes officiels du lycée en reprenant les trois finalités de l'EPS :

Favoriser l'accès au patrimoine culturel
Développer des capacités de jugement
Viser l'acquisition de savoirs fondamentaux.

A celles-ci, s'ajoute la formation globale de l'individu par des expériences corporelles individuelles et collectives permettant :

L'accès à la citoyenneté en acte
L'équilibre et le développement de soi
La réalisation de soi pour tous

Cependant, le projet d'EPS a pour but premier d'harmoniser l'évaluation au sein de l'équipe pédagogique composée de 18 enseignants ayant tous une conception personnelle de l'EPS .En effet, dans ce projet les connaissances et les compétences à atteindre par activité ne sont pas définies. Seules les fiches d'évaluation sont précises dans toutes les activités programmées et pour tous les niveaux de classe.

2- LA PROGRAMMATION DES APSA EN SECONDE :

Basket-ball
Tennis de table
Escalade
Gymnastique

3- LES MENUS PROPOSES EN PREMIERE :

Menu n°1 : athlétisme - volley-ball - gymnastique
Menu n°2 : athlétisme - basket-ball - badminton
Menu n°3 : athlétisme - basket-ball - escalade
Menu n°4 : athlétisme - tennis de table - escalade

4- LES INSTALLATIONS :

Elles sont situées à l'intérieur même du lycée. On comptabilise de nombreuses installations, facilitant le fonctionnement en EPS :

Deux gymnases de type B
Un gymnase de type C
Un mur d'escalade
Une piste d'athlétisme
Six aires de lancer
Deux sautoirs
Six terrains de basket-ball
Trois terrains de tennis
Trois terrains de handball.

Cependant conséquence des inondations de 2002/2003, l'ensemble de ces infrastructures est en cours de rénovation limitant occasionnellement l'exploitation optimale des installations.

Seuls les trois gymnases et le mur d'escalade sont utilisés. Tous les aménagements en plein air ont été totalement détruits obligeant l'équipe pédagogique à organiser des transports pour se rendre sur des structures à l'extérieur du lycée.

II – PRESENTATION DU PROBLEME PROFESSIONNEL

A- L'HETEROGENEITE SCOLAIRE : LA CLASSE DE 2^{NDE} 2

En tant que professeur-stagiaire, s'est posé le problème de la gestion de la diversité du public scolaire dans la classe de 2^{nde} 2.

L'hétérogénéité de cette classe se traduit à différents niveaux :

Hétérogénéité sociale : Au delà de l'aspect purement économique avec des élèves issus de catégories socioprofessionnelles différentes, il s'avère que ces élèves ont suivi leur scolarité dans des établissement divers et variés, avant d'être regroupés au lycée. Seuls deux élèves sont originaires d'Alès, les autres viennent de village avoisinants (Nozières, St Christol les Alès, St Hyppolite du Fort) . Enfin, le lycée JB DUMAS est le seul établissement public secondaire dans le nord du département et son secteur de recrutement est donc large.

Hétérogénéité de sexe : La classe de 2^{nde} 2 compte 28 élèves se répartissant en 5 filles et 23 garçons. Certes, il existe une mixité dans ce groupe mais d'équité entre les sexes. L'intégration et la gestion des jeunes filles risquent de poser problème.

Hétérogénéité scolaire : Dans ce groupe, 8 élèves redoublent leur classe de seconde. Ils ont un vécu de lycéen que leurs camarades n'ont pas. Compte tenu de la politique de l'établissement qui favorise le brassage et évite les classes élitistes ou les classes «poubelles », la 2^{nde} 2 est composée d'élèves ayant un niveau scolaire hétérogène.

Hétérogénéité des pratiques : Issus de collèges différents, les élèves ont un vécu en EPS dépendant de la programmation des APSA de leur établissement. Ils ont donc un niveau de pratiques pouvant varier entre 0*10 heures de pratique ou 4*10 heures de pratique dans un groupement d'activités.

A cette difficulté s'ajoute celle du niveau de pratique des élèves redoublants qui ont déjà au moins 1*10 heures de vécu dans les activités programmées.

Hétérogénéité des motivations : En début d'année, afin d'obtenir une esquisse des conduites motivationnelles de nos élèves en EPS, a été proposé une fiche de renseignements à remplir par chacun d'eux. Parmi les questions posées se trouvaient les items suivants :

Etes-vous motivés, enthousiastes, contents de venir assister au cours d'EPS ?

Quels sont vos résultats de l'année dernière ?

Le dépouillement de ce questionnaire a révélé que :

14 élèves arrivent motivés en EPS et ont un bon niveau scolaire dans cette discipline.

8 élèves participent sans enthousiasme mais obtiennent des résultats convenables.

5 élèves n'apprécient pas l'EPS et ont de faibles résultats.

2 élèves, malgré leur note moyenne, se réalisent en EPS.

Ces résultats confirment la diversité des attitudes, des niveaux et des motivations de la classe de 2^{nde} 2 en EPS.

Pour résumer, « […] les élèves sont issus d'établissements très divers. Les activités physiques pratiquées antérieurement, la quantité de pratique effective, l'expérience et les connaissances acquises, le niveau atteint, les projets personnels sont autant de raisons de divergences entre les élèves » B.O n°6 du 31/08/2000

B- LES DIFFICULTES RENCONTREES :

Les difficultés pratiques sont apparues dès les premières séances de basket-ball. La diversité des niveaux de pratique était impressionnante. Malgré l'avertissement du conseiller pédagogique et la fiche de renseignements, il était difficile de faire face à une telle disparité.

En effet, trois élèves licenciés en club survolaient toutes les situations d'apprentissage de manipulation de balle, d'effectif réduit, de match alors que d'autres (13 élèves) rencontraient de grosses difficultés dans l'exécution et la réalisation de ces mêmes exercices.

Outre ce constat, il était patent que la dynamique de classe était entachée par ces problèmes. Les élèves confrontés à l'échec se démotivaient devant la difficulté, quant aux autres la réussite quasi-permanente des situations ne les encourageait pas à poursuivre leurs efforts.

Ces observations entrent en adéquation avec les théories avancées par HARTER, 1982. Il considère que si « la tâche est dérisoirement simple, on n e peut pas tirer un bénéfice psychologique du succès. Inversement, si la difficulté est trop grande la probabilité du succès est trop faible pour que cela vaille la peine de s'y engager ».

"The perceveid competence scale, child development" HARTER, 1982

Ainsi, afin de permettre aux élèves de développer un désir d'acquérir des savoirs, savoirs faire et des attitudes, il m'a semblé nécessaire de leur proposer des chemins d'apprentissage adaptés à chacun pour qu'ils s'inscrivent dans « un projet personnel ». MERIEU, 2001.

C- HYPOTHESE DE TRAVAIL :

Pour répondre à l'hétérogénéité du public scolaire de la classe de 2nde 2, la mise en place d'une pédagogie différenciée, c'est à dire la conduite des élèves vers des objectifs éducatifs communs tout en empruntant des chemins d'apprentissage individualisés, est-elle l'un des axes pédagogiques facilitant la pleine réalisation de chacun ?

APPROCHE THEORIQUE

I - L'HETEROGENEITE SCOLAIRE :

Au sein de la classe de 2nd2, les disparités entre les élèves se sont révélées dès les premières séances. L'hétérogénéité d'un public, scolaire ou non, a fait l'objet de recherches scientifiques poussées que nous allons répertorier.

A- LES POSTULATS DE BURNS :

L'auteur résume les différentes raisons à l'origine des disparités entre élèves ayant reçu le même enseignement :

Il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse.
Il n'y a pas deux apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps.
Il n'y a pas deux apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude.
Il n'y a pas deux apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière.
Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même répertoire de comportements.
Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même profil d'intérêts.
Il n'y a pas deux apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts.

Ces sept points nous révèlent l'ampleur de la difficulté pour répondre aux besoins d'une classe de 29 élèves, dans laquelle il n'y a pas deux élèves semblables.

Les postulats de BURNS édités dans « Essor des didactiques et des apprentissages scolaires » de JP ASTOLFI, 1995 mettent en évidence la complexité de la tâche de l'enseignant pour satisfaire les attentes de tous.

Cependant, d'autres auteurs ont approfondi ces recherches en étudiant d'une part le profil pédagogique des élèves et d'autre part leur rythme d'apprentissage.

B- LES PROFILS PEDAGOGIQUES DE LA GARANDERIE ET FONTAINE :

Ces deux chercheurs ont constaté que chaque individu restitue le savoir selon des profils qui lui sont propres.

On distingue trois catégories de personnes :

Le profil auditif : On assiste à la restitution du savoir par la reconstruction de sa dynamique, du récit de son déroulement, de l'exploitation de sa chronologie.

Le profil visuel : On assiste à la restitution du savoir par des images, l'exploitation de relations spatiales entre des élément visuels.

Le profil kinesthésique :
On assiste à la restitution du savoir par la reconstruction de la position, du placement, des mouvements des différentes parties du corps.

Cette expérience et ses conclusions soulèvent le problème de la transmission efficace d'une consigne, d'une règle à l'ensemble d'une classe. Quels supports utilisés ?

C- LES STADES D'APPRENTISSAGE DE FITT'S (1964) :

Quelque soit l'âge, lorsqu'une tâche est nouvelle, l'individu passe par plusieurs stades.
Le passage d'un stade à l'autre varie en fonction des personnes, de leur vécu, de leur expérience personnelle et de leur entraînement.

On distingue :

Le stade cognitif :

L'individu fait largement appel aux processus de traitement de l'information. Il essaie de comprendre, de se représenter la tâche.

Le cerveau n'a pas encore de programme moteur généralisé auquel rattaché l'activité demandée.

L'individu met alors beaucoup de temps à réaliser l'action car il doit réfléchir à ses gestes.

Le stade moteur :

Le programme moteur est en ébauche. Il se réajuste à chaque essai. L'individu prête moins attention à ses gestes. Les mouvements s'automatisent.

La régularité de la réponse motrice augmente prouvant la construction du pattern moteur.

Le stade autonome ou réflexe :

Il est caractéristique de l'expert.

L'habileté est complètement automatisée dans tous ses détails, il est flexible, adaptable à un grand nombre de situations.

L'individu est capable d'agir en pensant à autre chose.

Après avoir présenté les causes de l'hétérogénéité scolaire, nous allons définir la notion de pédagogie différenciée et proposer une approche institutionnelle de cette notion.

II - LA PEDAGOGIE DIFFERENCIEE

A- DEFINITION :

On peut définir cette pratique comme « un suivi individuel des élèves de l'attention permanente à la progression de chacun, à la proposition individuelle d'exercices strictement adaptés au niveau que chaque élève a atteint ».

MERIEU : *« L'école mode d'emploi, des méthodes actives à la pédagogie différenciée » 1990*

La pédagogie différenciée est donc un enseignement sur mesure et à la mesure de l'élève.

« C'est une philosophie de l'élève comme sujet, une pédagogie de l'autonomie comme capacité de piloter soit même progressivement ses propres apprentissages, une conception de rapport sociaux comme devant être à la fois reconnaissance de la diversité et recherche de solidarité ».

MERIEU : *« L'école mode d'emploi, des méthodes actives à la pédagogie différenciée »1990*

B- ASPECT INSTITUTIONNEL :

La notion de pédagogie différenciée apparaît dès 1985 et reste toujours comme une solution pédagogique dans les textes officiels actuels.

Dans ceux du collège, programme de la classe de troisième, on relève « la prise en compte de l'hétérogénéité des niveaux atteints par les élèves, engendrée par la diversité des espaces et des possibilités physiques, implique une différenciation de la pédagogie, les contenus et les démarches d'enseignement devant aussi prendre en compte l'évolution physiologique, psychologique, sociale et intellectuelle des adolescents et plus particulièrement de la différenciation fille / garçon ».

BO Hors - série n°10 du 15/10/1998.

De même dans les textes du lycée, la proposition «d'un niveau minimal exigible » et « d'un niveau maximal exigible » laissent supposer une diversification des itinéraires d'apprentissage permettant de répondre à l'hétérogénéité du public scolaire et plus particulièrement celui de la classe de seconde.

BO Hors – série n°6 du 31/08/2000

Certes, la pédagogie différenciée et « un ensemble de techniques pédagogiques et didactiques permettant à l'ensemble de faire progresser le plus grand nombre d'élèves vers un même savoir. Cependant, elle commence par la connaissance des élèves ».

RAYNAL 1997

Quelles possibilités la pédagogie différenciée propose-t-elle pour répondre à ce constat l'hétérogénéité scolaire ?

III - THEORIES REMEDIANT A L'HETEROGENEITE SCOLAIRE :

A- LA TRANSMISSION DU MESSAGE :

Compte tenu des différents profils pédagogiques, définis par DE LA GARANDERIE il apparaît nécessaire de « multiplier les canaux de communication en utilisant des auxiliaires pédagogiques ».

TARGET ET CATHELINEAU, 1990

MULLER, 2002, reprend les travaux de PERETTI et énonce les divers supports de communication à la disposition de l'enseignant :

- ✍ Tableaux, diapositives, transparents, photocopies, vidéo
- ✍ Jeux, documents, presse, cartes …

Or en EPS, le support verbal représente 80 % de la communication entre enseignant-élève. Il est donc nécessaire que « les consignes soient claires, structurées, redondantes et réparties opportunément dans le temps pour être efficaces ».

DURAND, 1990.

De plus, HEBRARD, en 1986, souligne la distinction entre les contenus d'enseignement et les contenus de formation. L'enseignant s'adresse à un public de non-expert. Il doit donc traduire en termes simples, concrets et compréhensibles par tous les élèves les contenus d'enseignement c'est-à-dire ce qu'il a à enseigner. Ainsi, la qualité d'expression de l'enseignant doit être bonne.

Parvenir à capter l'attention de tous au même moment oblige le professeur à varier sa voix son intonation, son rythme. Par ailleurs en EPS, l'enseignant dispose d'un outil de communication unique par rapport aux autres disciplines : la démonstration.

BANDURA, 1986, développe la théorie de l'apprentissage socio-cognitif par observation « il s'agit de regarder quelqu'un et de reproduire ce qu'il fait en passant par des processus attentionnels de rétention, de reproduction motrice et motivationnelle. L'utilisation d'un modèle est un des moyens les plus puissants pour transmettre des valeurs, des attitudes, des comportements ».

PIERON, 1992, ajoute que la démonstration couvre 5 avantages :

- ✍ C'est une image globale de l'activité
- ✍ Elle permet la visualisation
- ✍ Elle attire l'attention de l'apprenant sur les détails importants de l'habileté
- ✍ C'est un gain de temps par rapport à des explications trop longues
- ✍ Elle favorise le processus d'apprentissage

Parmi ces supports, nous serons amenés à faire des choix en tant qu'enseignant. Cependant, il me semble intéressant de les expérimenter.

Seule, la démonstration peut paraître difficile à mettre en œuvre dans la programmation des APSA choisies.

B- <u>LES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE</u> :

La situation d'apprentissage est caractérisée par la mobilisation d'une ou plusieurs capacités en interaction avec des compétences.

L'activité que l'élève déploie peut être nommée « stratégie ». C'est une activité personnelle, aléatoire liée à son histoire propre. Cette activité est finalisée par la construction de nouveaux savoirs et savoirs faire intégrés par une série de mises en relation successives :

De la difficulté à l'habitude
De l'étranger au familier
De l'inconnu au connu.

En d'autres termes, la situation d'apprentissage permet « au sujet d'effectuer un ensemble d'opérations dont le but est de parvenir à un apprentissage stabilisé ».

MERIEU 1990.

Rappelons que l'apprentissage se caractérise par le changement de l'état interne du sujet résultant de la pratique ou de l'expérience, et pouvant être inférée par l'analyse de sa performance. Ces transformations doivent présenter une certaine permanence.

TEMPRADO, 1994.

1- LES DIFFERENTS TYPES DE SITUATION D'APPRENTISSAGE :

AMADE-ESCOT, 1992, présente une modélisation de l'action de l'élève. Elle considère que les tâches motrices en EPS sont répertoriées en 3 catégories :

✍*La tâche définie ou la tâche du modèle gestuel* : permet de construire un programme moteur à partir d'un ensemble de solutions proposées par l'enseignant. C'est une tâche fermée c'est à dire sans source d'incertitude pour l'élève. Exemple : placage sur un boudin en rugby.

L'enseignant donne comme consignes :

Abaisser le centre de gravité
Engager l'épaule
Serrer les bras autour du boudin
Placer la tête à l'extérieur
Exercer une poussée du bas vers le haut pour faire tomber le boudin.

✍*La tâche de mise en situation* :

On demande à l'élève de recontextualiser ce qu'il a appris dans une situation aménagée en jeu global. L'élève est confronté à une tâche semi-ouverte ou ouverte. Dans la situation, on note un degré d'incertitude.

Si on reprend l'exemple précédent, l'élève devra réinvestir ce qu'il a appris sur le placage mais dans une situation de 1 contre 1 avec un adversaire. Pour plaquer son adversaire, il devra au préalable identifier sa course et ses appuis avant de mettre en œuvre ses propres acquis techniques sur le placage.

✍*La situation de résolution de problème* :

Situation où l'on valorise l'activité de recherche d'informations de l'élève.

Situation dans laquelle l'élève est confronté à un dilemme et il doit trouver une solution.

« Le rôle de l'élève est de s'impliquer, de participer à un effort collectif pour réaliser un projet. Il est invité à faire par de ses doutes, à expliciter son raisonnement. Dans son cadre de métier - élève, il devient praticien réflexif ».

PERRENOUD « Construire des compétences dès l'école » ESF 1992.

Le professeur stagiaire a à sa disposition un ensemble de tâches. Exploitées de manière variée, elle pourrait favoriser l'investissement de tous les élèves quelque soit leur stade d'apprentissage, leur motivation.

L'alternance de la nature des situations d'apprentissage programmées encouragerait l'adhésion de tous.

2- LE BUT :

Dans une situation d'apprentissage il est nécessaire d'énoncer le but afin qu'il soit identifiable.

En effet, «du but dépend le niveau de motivation des élèves. Plus l'individu pensera à accomplir avec succès u résultat désiré plus les probabilités qu'il choisisse de pratiquer et de persister dans la tâche sont grandes ».

BANDURA, 1977

Le but est donc un élément fondamental pour favoriser l'engagement de tous les élèves.

Or, DURAND prouve en 1992 que certains élèves sont orientés par un but de maîtrise et d'autres par des buts de performance.

✍*But de maîtrise* :

L'élève est orienté par rapport aux progrès qu'il réalise, au niveau d'habileté acquis en fonction de critères de réussite simples. Il attribue sa réussite au travail et aux efforts fournis.

✍*But de performance* :

L'élève est orienté par rapport à une mesure du temps ou de l'espace, à une performance. Il explique sa réussite par ses aptitudes et ses échecs par le manque de chance.

Il semble important au cours d'une situation d'apprentissage de proposer simultanément ou alternativement des tâches à but de maîtrise ou de performance pour répondre aux attentes de tous.

Enfin, LOCKE et LATHAM, 1985 énoncent 4 principes concernant le but :

✍ Le but dirige l'attention et l'intention de l'élève.

✍ Le but mobilise et régularise la quantité d'efforts qu'une personne est prête à déployer pour une tâche donnée.

✍ Le but augmente la persévérance.

✍ La poursuite d'un but favorise la construction de stratégies alternatives en cas d'obstacles.

3- REMEDIATION :

L'enseignant, en fonction de l'action des élèves dans la situation, doit la faire évoluer. Deux possibilités s'offrent à lui :

✍*La simplification* :

Modifier certains paramètres de la tâche pour les rendre plus accessibles aux élèves.

Par exemple : augmenter l'espace de jeu, réduire le nombre de joueurs, diminuer la contrainte temporelle…

✍*La complexification* :

Rendre la tâche plus difficile en jouant sur certains paramètres tels que l'espace, le temps, le rapport de force, etc.

A ce propos, CHAMBERTS 1973 fait une distinction entre la complexité et la difficulté de la tâche :

✍*La complexité de la tâche*

Elle réside dans le nombre d'informations pour la réaliser.

Il s'agit, en d'autres termes, d'une multiplication d'opérations à réaliser pour atteindre un but.

✍*La difficulté de la tâche*

Elle se traduit par le niveau de sollicitations de l'opération pour atteindre le but.

La difficulté permet de faire apparaître les déficits des élèves.

Grâce à une adaptation permanente des situations d'apprentissage, le professeur peut répondre aux spécificités de son public scolaire.

4- LES FORMES D'ORGANISATION DES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE :

P.SENERS, 1993 trouve dans les aménagements de l'espace un double intérêt :

✍ Ils permettent à l'ensemble des élèves d'être concernés en évitant que dans la classe plusieurs élèves restent inactifs.

✍ Ils favorisent au maximum les apprentissages en donnant à l'élève « actif-moteur » des possibilités d'informations grâce à l'élève « actif-observateur »

Il ajoute que « les situations d'apprentissage peuvent être proposées à tous les élèves d'une classe, quelque soient leurs différences de niveau ou de besoins ».

Ainsi, il présente trois formes d'organisation valorisant la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée.

✍*La manière successive* :

Si le nombre de répétitions est réduit, il est aisé de différencier l'enseignement par l'utilisation de contraintes diverses.

On a une logique dans la succession des exercices.

✍*Les rotations* :

On travaille par groupe de niveau avec des ateliers différents et des variables appropriées sans pour autant avoir une gradation d'un atelier à l'autre.

✍*Les ateliers* :

Ils sont organisés en fonction des problèmes spécifiques de chacun.

Ils se caractérisent par une répartition individualisée des élèves.

En jouant sur les différents dispositifs d'aménagement du milieu, l'enseignant peut aisément développer une pédagogie différenciée.

C- LES ELEVES :

La classe constitue un groupe.

D'après REY, 2000, le groupe est défini comme « une interaction et interdépendance de ses membres organisés en profondeur par un réseau d'attraction et de répulsion entre individus ».

« Cet ensemble de personnes ayant un but commun ont une influence réciproque ».

RAYNAL, 1997.

Les différentes formes de groupement peuvent constituer un outil pédagogique répondant à leurs diverses attentes.

✍*Le groupe affinitaire* :

Les élèves se choisissent pour former leurs équipes. Certes, l'engagement est optimal mais les conditions de travail se dégradent rapidement.

« Il a une interaction entre les relations affinitaires, le progrès et la durée des échanges »

LADD, 1989.

✍*Le groupe de niveau* :

Les élèves sont groupés en fonction de la grille de comportements, d'habiletés.

Ce type de groupe est une nécessité de fonctionnement.

Cette forme de groupement apparaît également obligatoire au vu des fiches d'évaluation au baccalauréat (former des groupes de niveau homogène)

✍<u>*Le groupe de besoin*</u> :
Il rassemble des élèves ayant des lacunes communes. Celui-ci permet de travailler avec des élèves ayant des niveaux de performances différents.

✍ Enfin, on distingue *les groupes hétérogènes et mixtes* représentant une richesse potentielle : chacun s'enrichissant des différences de l'autre.

La multiplication des formes de groupement des élèves est un des versants de la pédagogie différenciée pour répondre à l'hétérogénéité scolaire.

En ce sens, B. CALA, professeur d'EPS expose les intérêts du travail de groupe : cahiers pédagogiques n°356.

✍ « Cette forme pédagogique est tranquillisante pour l'enseignant qui ne peut avoir les yeux partout. Ce travail de groupe permet au professeur de rendre les élèves plus autonomes dans les apprentissages.

✍ Ce fonctionnement permet à l'enseignant de donner à chaque groupe des tâches adaptées à leur niveau, leur besoin, tout en conservant un but commun. En d'autres termes, de mettre en place une pédagogie différenciée ».

D- <u>L'EVALUATION</u> :

Elle est définie par NOIZET et CAVERNI comme un terme général qui désigne « l'émission d'un jugement à propos d'un apprentissage pour en contrôler les effets ».

NUNZIATTI et BONNIOL vont au delà et définissent l'évaluation comme un réel outil au service de l'élève.

✍<u>*L'évaluation formative*</u> *:*
Elle renseigne l'élève sur ses résultats intermédiaires ou son activité d'apprentissage. Elle se propose d'analyser la production motrice, l'émergence éventuelle d'un blocage ou d'un obstacle pour proposer une remédiation.
Elle est caractérisée par l'individualisation des élèves.
L'enseignant, seul, ne peut pas tout gérer d'où l'intérêt de fournir aux élèves des outils d'observation et d'évaluation.

✍<u>*L'évaluation formatrice*</u> *:*
Elle vise à rendre l'apprenant gestionnaire de la régulation de l'apprentissage en lui permettant de construire un modèle personnel d'action.
L'élève corrige lui même son projet d'action et devient acteur et auteur de ses APS. On assiste à une véritable individualisation de l'enseignement.

✍<u>*L'auto-évaluation*</u> *:*
Elle serait l'idéal pédagogique.
L'apprenant ou plutôt l'acteur serait capable de s'évaluer lui même.
On assisterait alors à « une auto-organisation progressive de l'élève en respectant l'affirmation de son autonomie tout en l'impliquant dans une attitude active ».

HEBRARD, 1986.

Il ne faut pas négliger le pôle enseignant : l'élaboration d'une pédagogie différenciée ne peut se faire qu'à partir d'une évaluation diagnostique. Elle permet de repérer le « déjà-là » chez les élèves et d'adapter en conséquence le contenu et les stratégies d'enseignement.

EXPERIMENTATION

I - PRESENTATION DE L'ACTIVITE :

Au cours de ce cycle, et plus particulièrement dans le cadre de cette expérimentation, il a été proposé aux élèves deux activités simultanément : badminton et tennis de table.

En fait, dans la programmation initiale seul le tennis de table est présent. Cependant, à cause des inondations de 2002/2003, le nombre de tables a été réduit de moitié rendant le fonctionnement impossible avec une classe de 28 élèves.

Dans un souci de respect du projet d'EPS, l'ensemble de l'équipe pédagogique a convenu de dispenser, sur un même cycle, à toutes les classes de seconde tennis de table et badminton.

Pour certains, l'expérience de ce double enseignement est l'occasion de montrer aux élèves la transversalité des apprentissages dans le groupement sports de raquettes.

A- DEFINITION DE L'ACTIVITE :

Le tennis de table et le badminton appartiennent au groupement des activités d'opposition duelle ou sport de raquettes.

Le badminton :

Il se définit comme une activité duelle médiée par des raquettes et un volant, où le but est de marquer plus de points que son adversaire en envoyant le volant dans le demi-terrain adverse sans que l'adversaire puisse le renvoyer.

Sur le plan didactico-pédagogique, la prise d'informations en badminton est facilitée par la trajectoire freinée du volant. En d'autres termes, l'élève a plus de temps pour identifier la trajectoire du volant, se déplacer, et se placer sous le volant pour le renvoyer.

Le tennis de table :

Il se définit comme une activité duelle médiée par des raquettes et une balle, où le but est de marquer plus de points que l'adversaire en faisant rebondir la balle, au cours de l'échange, sur la demi-table adverse sans que ce dernier puisse la renvoyer.

Contrairement au badminton, le traitement de l'information est plus rapide et efficace à cause notamment des caractéristiques de la balle.

Souvent, les élèves ont un niveau de pratique plus « débrouillé » en tennis de table qu'en badminton. En effet, la pratique « loisir » de cette activité leur a permis de développer certaines compétences.

B- COMPETENCES CULTURELLES ET METHODOLOGIQUES :

Elles sont déclinées dans le projet d'EPS du lycée. Celles du tennis de table et du badminton sont parfois très proches voire identiques.

Compétence culturelle :

C.C n° 4 : Conduire un affrontement individuel et/ou collectif.

Compétences méthodologiques :

C.M n° 1 : S'engager lucidement dans la pratique de l'activité :
Savoir s'échauffer sans raquette
Savoir s'échauffer avec raquette

C.M n° 2 : Se fixer et conduire de façon de plus en plus autonome un projet d'acquisition et /ou d'entraînement :
Accepter les différents rôles dans les situations d'apprentissage (routine, opposition, contrainte)

C.M n° 3 : Mesurer et apprécier les effets de l'activité :
Identifier son niveau de pratique
Connaître ses points forts et ses points faibles

C.M n°4 : Se confronter à l'application et la construction de la règle de vie et de fonctionnement collectif.
Installer et ranger le matériel
Respecter les installations

C- CONNAISSANCES :

Informations :

Se placer en situation duelle
Connaître le règlement
Comptabiliser les points
Réaliser un service réglementaire

Techniques / tactiques :

Badminton : Frapper coude haut
Jouer dans l'axe court / long
Identifier les points forts et les points faibles de l'adversaire
Se déplacer pour récupérer des volants dans un secteur proche.

Tennis de table : Jouer dans l'espace latéral
Varier la hauteur et la vitesse de l'échange
Acquérir les techniques du coup droit et du revers.

Connaissance de soi :

Savoir s'échauffer de manière générale
Accepter de travailler en routines

Savoirs faire sociaux :

Savoir arbitrer
Respecter le matériel
Respecter l'adversaire

D- DUREE DU CYCLE :

7*2 heures équivalent à un volume global de 14 heures sur l'ensemble du cycle.

II- ECHEANCIER

SEANCE N°1 Durée 2 heures	**OBJECTIFS** : Identifier le niveau de mes élèves de 2nde 2 en badminton et tennis de table. Les classer par groupe de niveau. **THEME** : Evaluation diagnostique **ECHAUFFEMENT** : Sans raquette : Faire trois tours dans le gymnase 1er tour : Courir à allure footing en suivant les limites du terrain de basket-ball. 2ème tour : Montée de genoux sur la 1ère largeur du terrain et footing sur la longueur. Talons - fesses dynamiques sur la 2ème largeur et footing sur la dernière longueur. 3ème tour : allure footing sur la 1ère largeur sur la longueur réaliser 5 pas chassés à gauche et 1 pas chassé à droite sur la longueur. Allure footing sur la 2ème largeur. Réaliser 5 pas chassés à droite et 1pas chassés à gauche sur la dernière longueur. Pour des problèmes de gestion de temps, l'échauffement avec raquette n'a pas été abordé au cours de cette séance. **LA SITUATION** **Badminton** : *Aménagement du milieu* : Le gymnase peut être divisé en 6 terrains numérotés de 1 à 6. Le terrain n°1 est considéré comme le meilleur niveau et le n°6 regroupe les élèves de niveau le plus faible. Chaque terrain est divisé en 2 dans le sens de la longueur en suivant la ligne des carrés de service. Cet aménagement nous permet d'obtenir 12 terrains et de mettre en activité 24 élèves. Les 4 élèves restants remplissent le rôle d'arbitre et de joueur « en attente ». Ils se situent entre 2 terrains de taille réglementaire. *Rotation des joueurs* : A chaque fois qu'un élève gagne un match, il monte d'un terrain. S'il perd, il descend d'un terrain. Si sur son ascension, un élève vainqueur rencontre un élève «en attente », il prend sa place et l'élève en attente entre sur le terrain pour jouer. *Durée des matchs* : Match en 2 sets de 11 points au tee – break. En cas d'égalité, on comptabilise les points marqués sur les 2 sets. L'élève ayant inscrit un maximum de points l'emporte.

	A la fin de l'heure, tous les élèves sont arrêtés et leur nom noté sur des fiches de suivi en fonction de leur terrain d'appartenance. **Tennis de table** : *Aménagement du milieu* : Grâce à l'absence d'un enseignant, nous avons pu disposer des installations libérées et réaliser une montante – descendante similaire à celle de badminton pour classer nos élèves par niveau de pratique. *Rotation des élèves* : Elle est quasi identique à celle proposée ultérieurement à l'exception de la présence de 8 élèves «en attente » s'expliquant par le manque de matériel (10 tables). *Durée des matchs* : Match en 2 sets de 11 points au tee – break. En cas d'égalité, on comptabilise les points marqués sur les 2 sets. L'élève ayant inscrit un maximum de points l'emporte. A la fin de l'heure, tous les élèves sont arrêtés et leur nom noté sur des fiches de suivi en fonction de leur terrain d'appartenance.
SEANCE N°2 Durée 2 heures	**OBJECTIF** : Identifier son volume de jeu Cet item correspond à la compétence méthodologique : Identifier ses points forts et ses points faibles Mais également aux connaissances techniques/tactiques : *Badminton* : varier ses frappes pour déplacer son adversaire *Tennis de table* : faire sortir son adversaire de sa zone d'habileté tout en maintenant la balle sur la table. **THEMES** : Visualiser son volume de jeu c'est à dire repérer l'espace de jeu de terrain ou de la table majoritairement exploité. Créer sa silhouette de jeu **(Annexe n°1)** **ECHAUFFEMENT :** Il est identique à celui proposé en première séance auquel on ajoute l'échauffement avec raquette. Il se décompose comme suit : Les élèves sont répartis par 4 sur chaque terrain ou table et possèdent 1 balle ou volant par groupe. *Consignes* : Réaliser 20 échanges en renvoyant alternativement le volant ou la balle dans le demi – terrain adverse. Un élève ne peut pas toucher le volant ou la balle 2 fois consécutivement. Dès que l'échange est rompu, un des élèves «en attente » entre sur le terrain et tente de remplir le contrat de 20 échanges. Les élèves «en attente » ont chacun un chronomètre et font des exercices de renforcement :

	Gainage sur 30 secondes 10 abdominaux 5 pompes Tous les élèves passent ainsi sur les ateliers de gainage et l'attente n'est pas passive. Quand les élèves ont réussi leurs 20 échanges, ils exploitent la situation suivante : Réaliser 20 échanges avec contrainte. Chacun choisit sa contrainte (jouer avec la main gauche, aller toucher la ligne de carré de service entre chaque échange …). En cas de rupture de l'échange, les rotations sont identiques aux précédentes. **LA SITUATION** : *Aménagement du milieu* : 3 terrains de badminton et 5 tables de tennis de table répartis chacun sur la moitié d'un gymnase de type B. *Rotation des élèves* : 14 élèves sont orientés vers l'activité badminton. Terrain n° 1 : 5 élèves Terrain n° 2 : 4 élèves Terrain n° 3 : 5 élèves L'autre moitié de la classe est en tennis de table. Table n° 1 : 3 élèves Table n° 2 : 4 élèves Table n° 3 : 3 élèves Table n° 4 : 4 élèves Le choix des 2 groupes a été réalisé à partir des résultats de la séance précédente (groupe de niveau). Le choix de la répartition des élèves dans les activités est aléatoire. Les groupes par terrain ou par table sont imposés. *Consignes* : **Badminton** : Les élèves jouent un match de 2 sets en 11 points sur terrain réglementaire. Les 3 élèves restants ont un rôle déterminant : 2 élèves sont observateurs. Chacun a la responsabilité d'évaluer le volume de jeu d'un de ses camarades. Comment ? Un polycopié, sur lequel est représenté un terrain de badminton, est distribué à l'élève. L'observateur doit pointer tous les impacts du volant sur la raquette de l'adversaire du joueur observé. Après le prélèvement de l'ensemble des impacts au cours du match, il rejoint les points et obtient ainsi la représentation schématique du volume de jeu de son camarade. 1 élève est responsable de l'arbitrage et du décompte tes points.

	A la fin du match, les élèves changent de rôle : Joueur ~ arbitre Observateur ~ joueur Dès que tous élèves ont terminé d'évaluer leur silhouette de jeu, ils se réfèrent au tableau récapitulatif situé en annexe n°1 pour : Repérer leurs caractéristiques de jeu Identifier leurs points forts et leurs points faibles dans leur volume de jeu. Ce constat effectué, ils sont orientés vers des situations d'apprentissage adaptées à leur silhouette de jeu afin de les améliorer. **(Annexe n°2)** ***Exemple*** : l'élève diagnostiqué silhouette n°1 : Jeu situé dans la zone centrale du terrain Absence de mise en difficulté de l'adversaire Renvoi du volant sans intention de rupture Il devra exploiter la situation d'apprentissage n°1 consistant à : Envoyer le volant en dehors d'une zone centrale délimitée au sol. *OBJECTIF DE LA SITUATION N°1* : Augmenter le volume de jeu de l'élève afin de déplacer son adversaire pour libérer des espaces et marquer. Les élèves travaillent leur situation. Dès que celle-ci est maîtrisée, ils appellent l'enseignant qui valide la situation et les autorise à passer : Soit à la variable didactique proposée Soit à la situation suivante. Au coup de sifflet, les élèves recommencent l'évaluation de leur silhouette de jeu par groupe et par terrain en espérant avoir améliorer leur niveau initial. Toutes les silhouettes de jeu sont inscrites sur des fiches de suivi d'élève. **Tennis de table** : Le fonctionnement est identique. Seule la rotation des élèves est modifiée (*cf.* : paragraphe ci-dessus). Ce type d'organisation est relativement lourd à gérer. Il ne m'a donc pas permis d'effectuer les rotations des deux groupes de 14 élèves entre le badminton et le tennis de table. Cependant, le temps de pratique des élèves a été satisfaisant.
SEANCE N°3 Durée 2 heures	**OBJECTIFS** : Identifier son volume de jeu Cet item correspond à la compétence méthodologique : Identifier ses points forts et ses points faibles Mais également aux connaissances techniques/tactiques : *Badminton* : varier ses frappes pour déplacer son adversaire *Tennis de table* : faire sortir son adversaire de sa zone d'habileté tout en maintenant la balle sur la table.

THEME :

Visualiser son volume de jeu c'est à dire repérer l'espace de jeu de terrain ou de la table majoritairement exploité.

Créer sa silhouette de jeu

ECHAUFFEMENT :

L'échauffement sans raquette a été pris en charge par les élèves après avoir fait un rappel des exercices à réaliser.

Afin d'identifier l'hétérogénéité du niveau de pratique des élèves de la classe de 2nde 2, ci-après un récapitulatif des silhouettes de jeu des élèves en badminton et en tennis de table est présenté.

SILHOUETTE	BADMINTON	TENNIS DE TABLE
1	7	3
2	18	10
3	3	13
4	0	2
TOTAL	**28**	**28**

SEANCE N°4
Durée
1 heure

OBJECTIF :
Développer le volume de jeu des élèves.

THEMES :
Exploiter la dimension profonde du terrain, jouer court / long
Exploiter la dimension latérale du terrain, jouer gauche / droite

ECHAUFFEMENT :
Compte tenu de la réduction horaire de la séance, l'échauffement sans raquette n'a pas été réalisé. Seul l'échauffement avec raquette a été mis en place.

SITUATION :
Aménagement du milieu :
Les terrains de badminton sont divisés en deux dans le sens de la longueur le long de la ligne de service. En tennis de table, 5 tables sont à notre disposition.
14 élèves sont en badminton et les 14 restants évoluent en tennis de table.

Rotation des élèves :
En badminton, les deux élèves restants (2 élèves par terrain = 12) veillent au respect des consignes sur deux terrains distincts. Ils entrent «en jeu» dès qu'un des élèves sur son terrain après trois tentatives n'a pas réussi la situation.

	En tennis de table, le fonctionnement est similaire. Les quatre élèves restant sont arbitres et tournent dès que possible sur leur table respective. **<u>CONSIGNES</u>** : La situation d'apprentissage est identique pour tous les élèves. Seules les consignes sont adaptées à chacun en fonction des silhouettes de jeu déterminées en séances 2 ou 3 selon l'activité dans laquelle ils évoluent **(Annexe 3).** Les deux groupes d'élèves tournent après vingt minutes de pratique pour exploiter la situation dans les deux activités.
SEANCE N°5 Durée 2 heures	**<u>OBJECTIFS</u>** : Assurer la rupture du point. Analyser le point faible de son adversaire. **<u>THEMES</u>** : Varier ses frappes et leur puissance. Déplacer son adversaire. Identifier les espaces libres. **<u>ECHAUFFEMENT</u>** : Il est identique aux séances précédentes, mais il s'en distingue par l'autogestion des élèves aussi bien dans l'échauffement sans raquette qu'avec raquette. Certes, l'ensemble des consignes a été rappelé avant la mise en place en action des élèves. Pour vérifier le bon déroulement de cette phase d'enseignement, l'enseignant doit identifier distinctement les différents exercices réalisés, les contraintes imposées et les alternances lors de la frappe du volant ou de la balle. **<u>SITUATION</u>** : En badminton et tennis de table, le fonctionnement de départ est identique à celui de la séance n°2 et n°3. *<u>Aménagement du milieu</u>* : 3 terrains de badminton et 5 tables de tennis de table répartis chacun sur la moitié d'un gymnase de type B. *<u>Rotation des élèves</u>* : 14 élèves sont orientés vers l'activité badminton. Terrain n° 1 : 5 élèves Terrain n° 2 : 4 élèves Terrain n° 3 : 5 élèves L'autre moitié de la classe est en tennis de table. Table n° 1 : 3 élèves Table n° 2 : 4 élèves Table n° 3 : 3 élèves Table n° 4 : 4 élèves Le choix des 2 groupes a été réalisé à partir des résultats de la séance précédente (groupe de niveau).

	Le choix de la répartition des élèves dans les activités est aléatoire. Les groupes par terrain ou par table sont imposés. *Consignes* : **Badminton** : Les élèves jouent un match de 2 sets en 11 points sur terrain réglementaire. Les 3 élèves restants ont un rôle déterminant : 2 élèves sont observateurs. Chacun a la responsabilité d'évaluer le volume de jeu d'un de ses camarades. Comment ? Un polycopié, sur lequel est représenté un terrain de badminton, est distribué aux élèves. L'observateur doit pointer tous les impacts du volant sur la raquette de l'adversaire du joueur observé, entourer les points marqués sur smash et inscrire d'une croix les points marqués sur faute directe de l'adversaire. A la fin du match, les élèves inscrivent sur leur fiche individuelle leur score et leur pourcentage de points marqués sur Faute directe de l'adversaire Dépassement de l'adversaire Smash **(Annexe n°4)** Le fonctionnement est identique en tennis de table. *Durée du match* : 2 sets en 10 points pour faciliter la comptabilité des pourcentages. *Consignes* : A partir de la silhouette de jeu et des pourcentages des points, les élèves sont orientés vers des situations d'apprentissage spécifiques. Contrairement aux autres séances, la rotation des groupes de 14 élèves entre les activités a pu être réalisée en 2 heures. Le vécu des séances précédentes a facilité le déroulement de la séance.
SEANCE N°6 Durée 2 heures	ANNULEE Conseil de classe de la terminale STT Comptabilité
SEANCE N°7 Durée 2 heures	**EVALUATION DE FIN DE CYCLE** La silhouette / 8 points Le score / 5 points (coefficient des points gagnés divisés par les points perdus) La stratégie de jeu / 5 points La participation / 2 points Justifications des choix : La silhouette représente la majorité des points de l'évaluation. Elle a été le support d'enseignement pendant tout le cycle. Elle permet de prendre en compte le volume de jeu des élèves c'est à dire leur capacité à exploiter l'axe profond et latéral du terrain ou de la table : objectif central de ces séances.

	Le score n'est pas à négliger dans l'évaluation. Le système de comptabilité des points implique un investissement optimal des élèves. En effet, gagnant ou perdant, il faut capitaliser un maximum de points et en concéder un minimum. La stratégie de jeu est facilement identifiable. L'élève doit annoncer au préalable les points faibles de son adversaire et jouer en fonction de ceux-ci. Ils sont repérables grâce au marquage des points sur : Faute directe de l'adversaire Dépassement de l'adversaire Smash Compte tenu des caractéristiques de ma classe de 2nde 2, l'implication et surtout l'application dans les apprentissages doivent être valorisées d'où leurs présences dans l'évaluation.

III- PRESENTATION DE L'EXPERIMENTATION

Ce mémoire, axé sur la problématique de la différenciation pédagogique, a eu pour conséquence la mise en place d'une différenciation de la transmission des consignes et des contenus d'enseignement.

A- LA TRANSMISSION DES CONSIGNES :

La transmission du message s'est faite à l'aide des supports oraux, écrits et kinesthésiques, sollicitant l'écoute, le visuel et la gestuelle corporelle.

Chaque élève a pu trouver ainsi dans cette triple expression le mode de communication qui lui était le plus favorable et l'enseignant a pu appliquer dès la distribution des consignes une forme de différenciation pédagogique.

Il est donc patent que la transmission des consignes fait appel à tous les profils d'élèves (cf. : les profils pédagogiques de La Garanderie et Fontaine cités en approche théorique).

1– LE SUPPORT VERBAL :

Représentant 80 % de la communication entre l'enseignant et l'élève, le support verbal est un outil fondamental pour l'enseignant. En effet, la majorité des consignes est transmise sous ce mode de communication. Mais, au cours de l'expérimentation, nous avons constaté qu'un message, quelque soit sa nature, doit être retranscrit « avec mesure » en fonction de l'information à fournir.

Pour conserver l'écoute des élèves, attirer leur attention, réclamer le silence, l'intonation, le rythme et le volume de la voix doivent être différents. En effet, pour obtenir l'adhésion des élèves au discours prononcé, il faut jouer avec des registres de voix divers et variés, un discours monotone ayant un effet soporifique sur les élèves.

Par exemple, réclamer le silence, entraîne souvent une élévation de la voix dans les aigus. Or, ce type d'intervention ne porte pas toujours ses fruits. En s'arrêtant, en faisant silence et en attendant l'arrêt des bruits perturbateurs, le calme revient plus rapidement dans la classe.

Par ailleurs, dans le même cadre d'intervention, avec un conseiller pédagogique, nous avons travaillé sur l'accessibilité du discours aux élèves.

En effet, le professeur stagiaire utilise souvent un vocabulaire « professionnel » pas toujours en adéquation avec celui des élèves. (Critères de réussite, critères de réalisation, variables didactiques…)

« L'enseignant s'adresse à un public de non-expert. Il doit donc traduire en termes simples, concrets et compréhensibles par tous les élèves les contenus d'enseignement c'est-à-dire ce qu'il a à enseigner ». HEBRARD, 1986.

Ainsi, la variable didactique s'est transformée en « exercice plus facile ou plus difficile », les critères de réalisation en « moyens à mettre en œuvre pour réussir », et les critères de réussite en « comment compter les points », bien que cette expression soit réductrice !

Au cours des séances de ce cycle, l'instauration d'un cadre de transmission orale des consignes a été défini afin d'être le plus concis, le plus efficace et le plus clair possible. Ceci consiste en la définition du but de la situation, sa description et ses critères de réussite.
Les critères de réalisation sont volontairement écartés dans un premier temps pour valoriser l'activité de recherche des élèves et pour gagner du temps.

Ce type de fonctionnement permet à l'enseignant d'anticiper son intervention et surtout aux élèves de se repérer et de trouver une continuité dans le message transmis d'une séance sur l'autre.

En effet, en cas d'omission de critères de réussite ou autres, les élèves n'hésitent pas à les demander, ce qu'ils ne faisaient pas auparavant. En d'autres termes, pour s'assurer que les élèves à profil auditif ont emmagasiné la plupart des informations, il faut que « les consignes soient claires, structurées, redondantes et réparties opportunément dans le temps pour être efficaces ».DURAND, 1990.

Cependant, dans des conditions d'enseignement parfois difficiles (travaux quasi-permanents) et pour répondre à l'hétérogénéité des profils pédagogiques des élèves, le support verbal n'apparaît pas toujours comme un moyen de communication optimal, s'il est nécessaire, il n'est pas suffisant.

2 – <u>LE SUPPORT ECRIT</u>

Pour ce cycle, l'exploitation de supports pédagogiques écrits a été prépondérante. Ils se sont déclinés sous différentes formes :

Affiches en format A3
Tableau Velléda
Fiches individuelles

En ayant toujours à l'esprit la volonté d'une cohérence dans l'enseignement transmis, les diverses fiches élaborées pour présenter une situation ont suivi le même cadre de fonctionnement que le support verbal c'est à dire l'annonce du but, la description de la situation et les critères de réussite.

Ainsi, simultanément, l'enseignant peut solliciter l'attention des élèves à profil auditif et visuel, laissant ainsi peu de possibilités aux élèves de se déconcentrer.

La multiplicité des canaux de communication permet à l'enseignant de s'adresser à la plupart des élèves tout en répondant à leurs caractéristiques propres.

De manière générale, ce n'est pas la description des situations ou leurs explications qui posent problème mais plutôt la schématisation des terrains ou des tables de tennis de table dans l'espace. Ce genre de difficulté a été surtout présente en séance n°1 pour l'organisation des rotations des élèves au cours de la montante-descendante.

L'enseignant a donc eu recours à la démonstration pour faciliter la compréhension de tous les élèves.

3– <u>LA DEMONSTRATION</u> :

Malgré la diversité des supports de communication (verbal et visuel), la compréhension des consignes n'est pas toujours parfaite. La mise en situation des élèves est un facteur facilitant la transmission d'un message.

En ayant une visualisation globale de l'activité, l'enseignant attire l'attention de l'élève sur des détails de fonctionnement, gagne du temps par rapport à des explications trop longues et favorise ainsi les processus d'apprentissage.

Ceci a pu être observé au cours de la séance n°1. Les élèves n'ayant pas compris la rotation des joueurs, l'enseignant a disposé les élèves selon le schéma affiché et a procédé à une simulation de rotation afin que chacun puisse prendre conscience des changements à réaliser.
Ce mode de communication a été exploité à plusieurs reprises dans le cycle, notamment pour assimiler la silhouette de jeu.

Certes, les élèves comprennent le fonctionnement général de cet outil, mais ils sont incapables de se positionner sur un terrain pour observer le joueur adéquat.

Les explications orales et les supports écrits ne s'avérant pas toujours suffisants, la démonstration peut être l'élément déterminant pour la bonne compréhension de tous les élèves, quelque soit leur profil pédagogique.

B- <u>LE BUT</u> :

Dans un premier temps, la différenciation pédagogique a été exploitée dans la transmission d'un message plus particulièrement d'une consigne pour permettre à tous les élèves de la classe de 2nde 2 de comprendre une situation et de mettre en œuvre tous les moyens pour y parvenir.

Dans cette deuxième partie, nous allons montrer que la différenciation des buts à atteindre permet de répondre aux différents niveaux de compétence des élèves.

1- <u>LA NATURE DU BUT</u> :

Dans la partie théorique, nous avons montré que certains élèves sont orientés par un but de maîtrise et d'autres par des buts de performance.

L'élève, engagé vers *un but de maîtrise*, est orienté par rapport aux progrès qu'il réalise, au niveau d'habileté acquis en fonction de critères de réussite simples.
Il attribue sa réussite au travail et aux efforts fournis.
Tandis que l'élève, engagé vers *un but de performance*, est orienté par rapport à une mesure du temps ou de l'espace, à une performance. Il explique sa réussite par ses aptitudes et ses échecs par le manque de chance.

Au cours de ce cycle, l'enseignant a tenté de proposer en simultanéité l'atteinte des deux buts, maîtrise et performance, afin que tous les élèves puissent s'accomplir aussi bien en tennis de table qu'en badminton. En effet, l'élaboration de silhouettes de jeu répond à des élèves dirigés vers :

Un but de maîtrise puisqu'elle propose à l'élève d'identifier son volume de jeu au cours de la 1ère séance et de tenter de l'améliorer en exploitant des situations d'apprentissage spécifiques à son niveau d'habileté. L'élève attribuera sa réussite aux efforts fournis et à son travail.

Un but de performance puisque l'élève doit accéder à la dernière silhouette à la fin du cycle, correspondant à la mesure de son volume de jeu.

Répondre à ces buts motivationnels favorise l'engagement de tous les élèves dans l'activité. C'est un fil conducteur pour l'enseignant qui l'exploite jusque dans l'évaluation terminale. En effet, la silhouette de jeu est notée sur 8 points favorisant ainsi les élèves travailleurs et investis

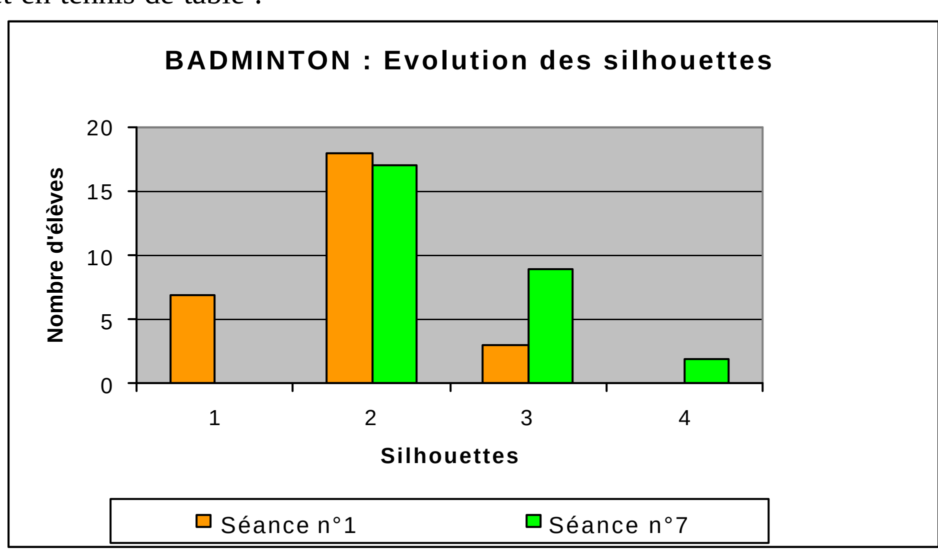
dans un but de maîtrise. L'évaluation des gains de rencontre sur 5 points valorise les élèves à but de performance.

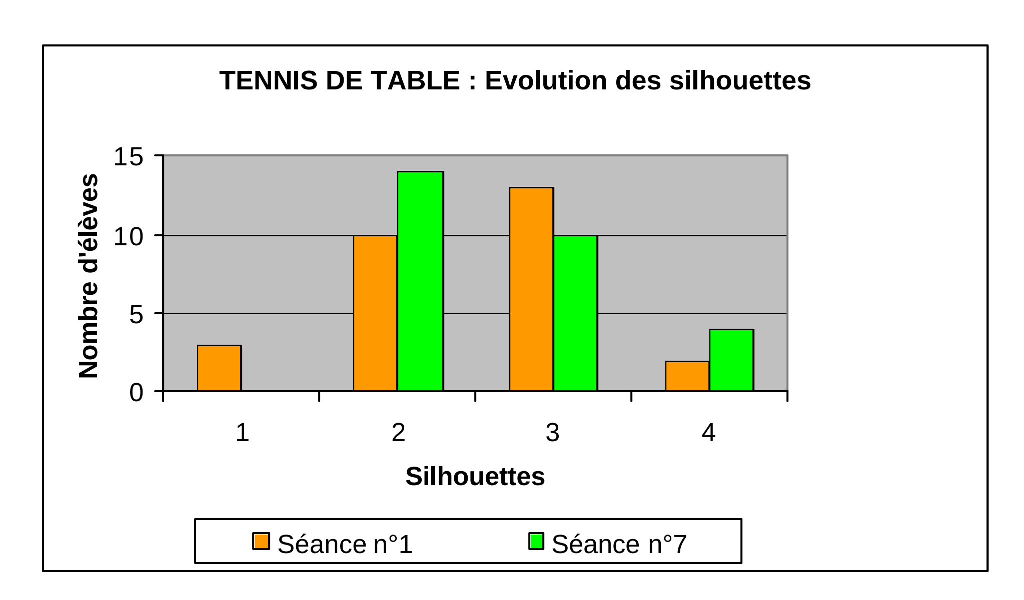
A travers la diversité des buts à atteindre, l'enseignant répond aux attentes de la plupart de ses élèves et encourage leur participation, investissement et progrès au cours du cycle.

Cette affirmation peut être appuyée par l'analyse de la progression des silhouettes de jeu des élèves de la classe de 2nde 2 entre la séance n°1 et la séance n°7.

SEANCE N°1			**SEANCE N°7**		
Silhouette	Badminton	Tennis de table	Silhouette	Badminton	Tennis de table
1	7	3	1	0	0
2	18	10	2	17	14
3	3	13	3	9	10
4	0	2	4	2	4
TOTAL	28	28	TOTAL	28	28

Les histogrammes ci-après font état de l'évolution des silhouettes de jeu au cours du cycle en badminton et en tennis de table :





INTERPRETATION DES CHIFFRES ET DES GRAPHIQUES :

Nous pouvons constater une évolution globale des silhouettes de jeu des élèves se caractérisant par un décalage majoritaire vers les représentations 2 et 3 entre la séance n°1 et la séance n°7 .

Tous les élèves ont au minimum intégré une dimension de jeu jusqu'alors inexploitée (dimension latérale ou profonde) voire amélioré leur volume de jeu en passant d'une silhouette n à une silhouette n+1.

Nous pouvons donc affirmer qu'il y a eu apprentissage dans cette classe de 2nde 2.

2 – UN BUT COMMUN…DES ITINERAIRES DIFFERENTS :

La spécificité de cette expérimentation réside dans l'élaboration de silhouettes de jeu individuelles pour chaque élève.
Cette personnalisation de l'enseignement permet à tous les élèves quel que soit leur niveau initial de progresser vers des objectifs communs, tout en respectant le rythme d'apprentissage de chacun :

Améliorer son volume de jeu en badminton et en tennis de table
Identifier les points faibles de son adversaire

En effet, « l'évaluation diagnostique » du volume de jeu des élèves leur permet d'avoir connaissance de leur niveau initial et de diriger leur attention vers l'atteinte d'un niveau supérieur.

En d'autres termes, «le but mobilise et régularise la quantité d'efforts qu'une personne est prête à déployer pour accéder à son objectif », LOCKE et LATHAM, 1985.

De plus, ce fonctionnement par démarche individuelle d'apprentissage permet à chaque élève de travailler des situations d'apprentissage adaptées à leur niveau.

Cette affirmation entre en adéquation avec le concept de la difficulté optimale énoncé par J.P FAMOSE en 1985 et repris par L. ALLAL sous la notion de « décalage optimal ».
En effet, si un élève est placé dans une situation difficile, dans laquelle il est confronté en permanence à l'échec, il ne persévèrera pas dans celle-ci.
A l'inverse, un élève face à une situation trop facilitante se découragera rapidement car malgré sa réussite il n'en retirera aucune satisfaction.

Afin de conserver l'adhésion des élèves, il est nécessaire de leur proposer des situations d'apprentissage où le but à atteindre est directement supérieur à leur niveau initial.

L'élaboration de ces silhouettes de jeu apparaît comme un moyen efficace pour répondre à la spécificité des niveaux de tous les élèves, leur proposer des exercices répondant au concept du décalage optimal et favoriser leur implication dans les apprentissages.

L'individualisation des chemins d'acquisition des connaissances et des compétences grâce aux silhouettes de jeu permet de répondre aux attentes dues à l'hétérogénéité du public de la classe de 2nde 2.

En d'autres termes, la différenciation pédagogique passe par une différenciation complète des contenus d'enseignement à travers une progression individualisée des apprentissages.

CONCLUSION

Dans ce mémoire, la différenciation pédagogique a été abordée sous deux angles distincts pour répondre à l'hétérogénéité scolaire de la classe de 2^{nde} 2 :

La transmission des consignes

Le but.

En effet, s'assurer de la compréhension des consignes par tous les élèves semble prioritaire avant de débuter tout travail.

En multipliant les canaux de communication, supports oraux (voix, intonation…), supports écrits (tableaux, affichages A3), démonstration, on peut mobiliser l'attention et la concentration d'un nombre optimal d'élèves.

En réitérant certaines consignes, en insistant sur des points précis de la situation d'apprentissage, en demandant un retour aux élèves, l'enseignant constate la réussite ou l'échec de l'appropriation des consignes.

Enfin, pour permettre à chacun de s'impliquer dans l'enseignement d'EPS, il est nécessaire de proposer aux élèves des contenus d'enseignement adaptés à chacun, d'où l'élaboration de silhouettes de jeu individualisées.

Ainsi, chaque élève a la possibilité d'atteindre un objectif personnalisé et peut élaborer un projet personnel de formation.

Ce type d'enseignement demande anticipation, rigueur et suivi du travail des élèves. La gestion de ce travail est certes contraignante pour l'enseignant mais porteuse de sens pour l'enseigné.

CONSEILS AUX JEUNES COLLEGUES :

Ce type d'expérimentation basé sur des fiches individuelles d'observation implique une préparation en amont des élèves à cette forme d'enseignement. En effet, au cours des cycles précédents, une progressivité dans les exigences des fiches de suivi a été réalisée pour permettre aux élèves une meilleure prise d'informations.

Par exemple, en début d'année, les fiches ont été simplifiées : observation binaire avec des critères quantifiables et facilement identifiables. Au fur et à mesure des séances, les attentes ont été plus précises, nombreuses et donc plus difficiles.

D'autre part, la différenciation pédagogique traitée dans ce mémoire au travers de l'élaboration de silhouettes de jeu nécessite un degré d'autonomie des élèves dans les apprentissages. L'autogestion de la classe, sur les différents ateliers, doit être tempérée au cours des séances pour que les élèves puissent construire leur propre cadre de fonctionnement.

En effet, en début d'année, les élèves de la classe de 2^{nde} 2 étaient très dépendants de l'enseignant, de ses consignes, de ses appréciations et de ses feeds backs. La classe se caractérisait par un manque de prises d'initiative et de décisions. C'est donc progressivement que les élèves ont eu accès à un certain degré de « liberté » dans la réalisation de tâches spécifiques telles que l'échauffement en petit groupe, l'exploitation de variables didactiques réinvestissables dans les séances futures.

Pour résumer, il est nécessaire de permettre aux élèves d'accéder à une forme d'autonomie dans le travail. Cependant, cet objectif ambitieux ne peut être atteint qu'en proposant une progressivité dans les apprentissages, une responsabilisation des élèves dans quelques séquences d'enseignement tout en conservant un cadre de fonctionnement quasi identique dans le déroulement des leçons.

BIBLIOGRAPHIE

ALLAL, 1978 : « L'évaluation formative dans un enseignement différencié »

AMADE-ESCOT, 1992 : « De la mixité scolaire à la différenciation pédagogique »

ASTOLFI, 1995 : « Essor des didactiques et des apprentissages scolaires »

BANDURA, 1986 : « L'apprentissage social »

CALA : extrait des cahiers pédagogiques n°356, page 15

DURAND, 1987 : « L'enfant et le sport »

DURAND, 2001 : « Chronomètre et survêtement »

FAMOSE, 1990 : « Apprentissage moteur et difficulté de la tâche »

FITT'S, 1964 : cité dans la partie «Nature des adaptions de l'apprentissage corporelle dans la pratique des APS » du CNED Agrégation interne de l'écrit 2, 2003/2004.

HARTER, 1982 : « The perceived competence scale child development »

HEBRARD, 1986 : « Réflexion et perspectives »

LAGARANDERIE, FONTAINE, 1991 : « Tous les élèves peuvent réussir »

MERIEU, 1990 : « L'école mode d'emploi, des méthodes actives à la pédagogie différenciée »

NUNZIATTI, BONNIOL, 1989 : « L'évaluation »

PERRENOUD, 1992 : « Construire des compétences dès l'école »

PIERON, 1992 : « Pédagogie des APS »

RAYNAL, 1997 : « La pédagogie différenciée »

REY, 2001 : « Le groupe »

ROBERTS, 1992 : « Les buts de motivation »

SENERS, 1992 : « La leçon d'EPS »

TEMPRADO, 1994 : « L'apprentissage »

CADRE RESERVE AU JURY

SOMMAIRE